

## **Primera parte**

Maestros, maestras y derechos de la niñez: la escritura  
como potenciadora del saber docente

## **El poder de la palabra: el diario de maestros y maestras, un promotor del saber surgido en la escuela**

*Luis Ignacio Rojas García*

*Paulo Alberto Molina Bolívar*

*“El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso”.*

*Michel Foucault, 1975.*

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” centró su propuesta en la escritura como punto de partida para la sistematización del saber surgido en la escuela. Por esta razón, desde el principio se le entregó a cada docente investigador un diario de campo donde pudiera narrar sus prácticas académicas. A esta herramienta se le llamó “Diario maestro” o “Diario maestra” según el caso. No era un cuaderno de notas, sino un espacio de reflexión constante, donde se relataban los episodios cotidianos y significativos de la dinámica escolar y el maestro dejaba ver su intimidad, ponía a jugar la posibilidad de construir conocimiento a partir de la experiencia recogida en su tiempo y espacio como docente; dejaba ver sus temores y anhelos, usando como referencia los derechos de los niños y las niñas en la escuela y en el aula que se encontraba bajo su responsabilidad.

Cada maestro y maestra, desde su propia introspección, podía fabricar ideas, proponer soluciones a eventos complejos en el marco de los derechos, y crear propuestas didácticas que empoderaran su saber y generaran múltiples posibilidades para el cumplimiento de la variabilidad de derechos de niños y niñas, no solo desde la convención de los derechos de la niñez, sino desde aquellos que se iban

identificando en las sensibilidades alternativas de los estudiantes, como por ejemplo el derecho a soñar, a dormir en clase, a ir al baño, a abrazar a la profe y a los compañeros, a gritar hasta quedar sin voz, a caminar por la ciudad, a decir no, a comer helado, a jugar fútbol en la calle, a ir al centro de la ciudad o a visitar a sus amigos, entre otros derechos que reafirman cómo las posibilidades en la imaginación de los niños y las niñas son infinitas.

El diario fue la herramienta de sistematización direccional del estudio y, por su condición particular, también estuvo enmarcado en el componente de cualificación docente del IDEP, porque exigió la formación en el desarrollo y perfeccionamiento de destrezas escriturales. El “Diario maestro, maestra” aporta a la proyección social de la palabra de la escuela, pues, como diría Freire (1983), la palabra tiene poder transformador; cuando se enuncia, se está proponiendo un movimiento para quien la escucha. Desafortunadamente, en el contexto educativo, ella es ajena, casi siempre tomada de contextos foráneos, traída de otro lugar. Los maestros y las maestras en muchas ocasiones han tenido que renunciar a su capacidad de decir, pues las propuestas formativas están prescritas por agentes externos.

Los programas educativos eficientistas, estandarizados y lineales, vienen atropellando desde hace varias décadas el saber producido en la escuela, pues muestran escasa confianza en las habilidades intelectuales del maestro y de la maestra, reduciendo su papel al de un técnico especializado. Esta perspectiva de la educación, que somete al profesor a ser un ejecutor apegado al currículo, es contraproducente para la naturaleza de la enseñanza, porque le aleja de un pensamiento crítico y propositivo, centrándole en la instrucción (Giroux, 1997).

Este tipo de propuestas educativas olvidan la condición elemental del ser humano como sujeto diverso, con habilidades innatas y diferenciadas que exigen un currículo flexible; por eso no funciona un proceso formativo estandarizado, porque niños y niñas tienen condiciones particulares que reclaman ambientes de formación apropiados para su desarrollo. Las últimas administraciones distritales han sido conscientes de esta realidad, y han dirigido sus políticas hacia el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, teniendo como punto de partida las capacidades del maestro para reconocer las múltiples condiciones de los estudiantes para el aprendizaje.

En este escenario, el “Diario maestro, maestra” es un recurso que, además de ser una herramienta de indagación para el estudio, también puede convertirse en un dispositivo de apropiación de la realidad y consolidación de saber pedagógico. Aunque este diario particular logró llevar al maestro y la maestra a la reflexión sobre las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela, su uso habitual puede aprovecharse como espacio para reflexionar los diferentes temas de la educación.

## **El uso del “Diario maestro” como herramienta direccional del estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”**

Como propuesta, el “Diario maestro” retoma el estudio *La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.*, realizado durante la vigencia 2014, en el que se desplegaron diferentes acciones comunicativas para incidir en la comprensión de los derechos en los colegios distritales. De allí surge una agenda-diario llamada “Palabras tomadas”, la cual fue distribuida a todos los docentes de los colegios distritales que participaron en el estudio.

El dispositivo también fue entregado a los docentes que se vincularon como investigadores al estudio *Maestros, maestras y derechos de la niñez*; sin embargo, como el grupo objetivo y los alcances son distintos, se propuso a los maestros y maestras que escribieran desde la óptica particular de las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela.

El “Diario maestro, maestra” es un espacio para la escritura reflexiva. Cada docente tuvo en sus manos una agenda-diario con los meses del año, cada mes tenía una temática orientadora que invitaba a escribir sobre diferentes asuntos en torno a los derechos. Por su parte, la reflexión temática estuvo ambientada por la aplicación de las herramientas de indagación del “Reportaje de los derechos de los niños y las niñas en la escuela y observaciones no sistemáticas”, desarrolladas por los y las docentes investigadores del estudio. Cada una de estas herramientas estuvo precedida por un protocolo donde se describían los pasos a seguir para aplicarlas, de tal manera que fuese posible recoger información para el análisis y reflexión en los “Diarios maestros, maestras”.

Paralelo a la reflexión escrita, los maestros y maestras participaban en un proceso de cualificación semanal dividido en tres etapas. La primera promulgó por la fundamentación en torno a la metodología y las concepciones del estudio; en la segunda los maestros fueron instruidos en el uso herramientas iconográficas, audiovisuales y radiofónicas; mientras que en la etapa final de producción los maestros culminaron sus escritos publicables, los cuales alimentan el presente libro, y también sus producciones audiovisuales y radiofónicas en conjunto con sus estudiantes, que fueron publicadas en una transmedia y distribuidas en los colegios oficiales de Bogotá, a manera de posibilidades didácticas para que todos los maestros y maestras del Distrito trabajen el tema de los derechos en la escuela.

Cada producción tuvo múltiples facetas, intenciones y aproximaciones, pero todas versan sobre las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en sus prácticas educativas. El presente libro es una compilación de los productos escritos por los maestros y maestras investigadores del estudio, y junto con la publicación de la

transmedia da cuenta de los resultados del proceso de cualificación y análisis de la información recolectada durante su tiempo de despliegue.

En esencia, el “Diario de maestro” se convirtió en el punto de partida para la producción de saber en la escuela; así se pudo recuperar de alguna manera una de las voces protagónicas de la educación y posicionarla en los procesos formativos: la voz del maestro y la maestra. Esta herramienta permitió que los y las docentes reportaran su diario vivir, la cotidianidad de sus prácticas escolares, inspeccionado sus experiencias académicas y, en esencia, construyendo el mapa de sus relaciones en la institución educativa.

Lograr que el maestro escriba es lograr que produzca saber. Muchas veces no reflexiona sobre su práctica, básicamente porque está sumergido en la turbulencia de la rutina escolar. En ocasiones cuando se está muy cerca de un objeto no se le puede ver, por ello es fundamental que el maestro se mire desde afuera, se observe y analice sus vivencias escolares mediante la organización de su pensamiento, mediante la escritura rigurosa y constante.

Si el maestro y la maestra escriben, su mente tiende a volverse reflexiva, analítica, lógica en la composición de sus discursos, llevándoles a convertirse en intelectuales de su práctica, a empoderarse de su saber y, desde allí, a proyectar nuevas maneras de entender y relacionarse con su quehacer. Por eso el estudio fue básicamente un pretexto para que los maestros destacaran su conocimiento empleando, como discurso fundamental, los derechos de los niños y niñas, quienes solicitan una educación distinta y acorde con sus estructuras cognitivas y comprensiones de mundo.

### **Superar el modelo de educación industrial mediante el saber de los maestros**

La mayoría de seres humanos hacen un uso muy pobre de sus habilidades, básicamente porque el modelo de educación industrial les aleja de sus talentos naturales, pues le interesa producir sujetos que desempeñen labores específicas y especializadas. La humanidad depende de la diversidad de talentos, sin embargo, la educación estandariza y, tal como las comidas rápidas, empobrece las capacidades innatas; como las comidas rápidas, está agotando nuestros cuerpos. Lo que se pretende con el “Diario maestro, maestra” es que los docentes, mediante sus reflexiones críticas, salgan del modelo estandarizado de la educación y comiencen a usar otros recursos que la misma sociedad les provee, como el juego, el arte, la recreación, el deporte, la tecnología o incluso los medios de comunicación.

Es en ese sentido que Robinson y Aronica (2012) señalan la necesidad de cambiar la metáfora del modelo industrial por un modelo orgánico, basado en los principios de la agricultura. La formación no es un proceso mecánico, es orgánico y no puede predecirse; de la misma manera, la educación, como el agricultor, debe

crear las condiciones para que los estudiantes florezcan y desarrollen sus talentos innatos.

### **Los maestros: la voz protagonista de los derechos en la escuela**

Mediante el “Diario maestro, maestra”, los docentes escribieron y produjeron propuestas educativas acordes a la realidad de sus estudiantes. Es bien sabido que la sociedad está mediada por las tecnologías de información, y los estudiantes se mueven en esta dinámica, les seduce el uso de medios audiovisuales, iconográficos e incluso radiofónicos; disfrutan del video, el cómic, el grafiti, la música, etc., y desde allí es posible crear propuestas formativas que generen aprendizajes significativos y les permitan desplegar sus talentos innatos.

Por esta razón, una de las estrategias del presente estudio involucró elaborar una transmedia que fue alimentada por los productos escriturales, radiofónicos y audiovisuales hechos por los maestros y maestras junto a sus estudiantes. La construcción de dichos productos estuvo precedida por la escritura, que es el punto de partida para el desarrollo de los lenguajes actuales. Detrás de los videos, cómics, canciones, programas radiales, blogs, wikis y foros, hay un texto escrito; es aquí donde el “Diario maestro, maestra” se convirtió en la columna que sostiene lo presentado por los maestros, maestras, niños y niñas.

Los escritos y productos elaborados en el marco del estudio estuvieron mediados por las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela. Se pretendió que los maestros escribieran sobre su práctica pedagógica en el marco de los derechos; la compilación aquí presentada está atravesada por las vivencias de los niños y las niñas en la escuela.

### **La práctica como elemento fundamental para la producción de conocimiento en torno a los derechos en la escuela: a propósito de la vulneración de los derechos de la niñez**

El saber del maestro se construye en su práctica, pero también se pierde en ella. Son muchos los conocimientos de la cotidianidad escolar docente que pasan desapercibidos, pues pocas veces se sistematizan mediante procesos de reflexión escrita. El maestro, ocupado en su actividad de enseñar y solucionar los problemas del día a día de los estudiantes: “no tiene tiempo para escribir” sobre su acontecer, sobre el cúmulo de saber que le ha permitido transitar por la escuela. Es justo decir que en este escenario el conocimiento disciplinar no es su mayor preocupación, a la mayoría de docentes les inquieta la realidad compleja y difícil de sus estudiantes. Niños y niñas están en situaciones de vulnerabilidad de sus derechos, y ello preocupa a sus maestros, quienes procuran establecer estrategias para solventar las necesidades más vitales.

En Colombia, al igual que en Latinoamérica, la pobreza aumenta cada día. Cuando esto se resuelva, quizás se haya dado el paso más importante para combatir la descomposición social y garantizar los derechos de los niños y niñas en todas sus dimensiones. Estanislao Zuleta decía que si una madre, soltera y desempleada, ve a sus hijos con hambre y no sale a robar, no merece esos hijos. Mucho de la delincuencia obedece a la falta de oportunidades, por ello la invitación es a luchar contra la pobreza, y si la única herramienta docente es el propio discurso, que sea usada para transmitir este conocimiento a sus estudiantes, para que denuncien las injusticias, sean críticos con su realidad y conscientes de que la pobreza no es su culpa o de sus padres, sino de las decisiones estatales que les sacaron del juego para favorecer intereses personales y multinacionales.

El viaje que se ha propuesto con este estudio a los maestros y las maestras, implicó desplazar también a la escuela hacia el desarrollo de un currículo a la medida de los estudiantes, que atienda la convención de los derechos de la niñez en sus múltiples dimensiones. Por eso fue necesario crear un camino por la frontera de la escuela, que llevara a la educación hasta otro lugar, no solo asistencialista para con las condiciones de pobreza, como el caso de los colegios oficiales de Bogotá, sino de apropiación integral de todos los derechos de niños y niñas, decantados en el marco de la convención.

Lograrlo exigió recuperar la voz del maestro como protagonista del suceso educativo, y esto fue apenas la primera pincelada de un cuadro que pretende crear un paisaje donde los niños sean felices y puedan disfrutar plenamente de todos sus derechos, incluso de los imaginados, que ni siquiera están en la convención, y puedan entender que es posible conquistar un futuro en el que sus expectativas y sueños se concreten.

Por ello, el propósito de este estudio se centró en: recuperar la palabra del maestro en los escenarios de decisión política educativa; producir un conocimiento estratégico que permita aplicar didácticas sobre los derechos de los niños y las niñas; provocar saber pedagógico y material educativo, para lograr aprendizajes pertinentes que potencien los derechos de los niños y las niñas a partir de la comprensión del maestro y la maestra; generar y socializar el conocimiento de los maestros y maestras sobre la vida escolar y la educación ciudadana, en sus dimensiones individual y colectiva y en relación con los contextos en los que interactúan; y promover el derecho de los niños y las niñas en el marco de la convención.

Estos propósitos guiaron el desarrollo de la investigación y aportaron a las capacidades escriturales de los maestros y maestras en torno a los derechos de la niñez. Así, fue posible valorar el derecho a la educación desde la perspectiva de los maestros, los niños y las niñas, por ser ellos el centro de donde se decantan todos

los procesos escolares, así como los contenidos de la Convención de los Derechos de la Niñez.

### **Enlaces teóricos estratégicos que guiaron la producción de los maestros**

A continuación se enuncian algunas de las perspectivas teóricas empleadas para el desarrollo del estudio. Es necesario anotar que no es el momento de acotar toda la información bibliográfica consultada; para ello se invita al lector a explorar la bibliografía consultada, allí podrá ver en detalle las aproximaciones conceptuales trabajadas con los maestros y que dieron mayor sentido a sus productos escritos, audiovisuales y radiofónicos.

Sin desconocer lo dicho, es posible afirmar que los derechos se han convertido en uno de los referentes insoslayables de las sociedades occidentales. Sin embargo, en el marco educativo los avances son insipientes, muchas de las disertaciones se han quedado en la retórica y los gobiernos no han logrado consolidar una perspectiva de derechos que garantice su dinámica en todos sus pueblos. Ello es producto de un mal despliegue de estrategias que lleven a las sociedades a apropiarse del discurso de los derechos como parte fundamental de su desarrollo equitativo de los bienes y servicios, siendo los más importantes el derecho a la salud, la educación, la alimentación y la vivienda.

La sociedad aún no conoce sus derechos y la manera adecuada de exigirlos en los diversos escenarios y, en este contexto, el papel de los maestros ha sido y será fundamental, pues son los encargados de generar aprendizajes para la vida, siendo la apropiación de los derechos un conocimiento vital para todos los seres humanos, especialmente para quienes padecen los mayores índices de pobreza (Serrano, 2005).

### ***Los derechos de los niños y las niñas***

En 1989 se promulgaron los derechos de la niñez, con el fin de proteger a los niños y niñas de las injusticias sociales latentes en la mayoría de pueblos en condiciones desfavorables. Se anunciaron porque la Comisión de Derechos Humanos señaló que los menores no habían alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, lo que los ponía en condición de vulnerabilidad; así, sus derechos son superiores y requieren de una protección especial (Naciones Unidas, 1989). Su proclamación coincidió con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en aras de eliminar la pobreza, y con lo planteado por la UNESCO en 1990 para una Educación para Todos, en términos de universalizar la educación de calidad y gratuita para toda la humanidad, compromiso asumido por la mayoría de países del mundo.

Los objetivos fueron planteados para cumplirse en un plazo de entre 10 y 15 años. Para 2014, y corrido de 2015, se presentaron los resultados del seguimiento a los



compromisos adquiridos por la mayoría de naciones del mundo, incluidas Latinoamérica y África, que cuentan con los países más perjudicados por la situación (UNESCO, 2015). Se pudo concluir que, para 2015, se ha contribuido al progreso general, aumentando la cobertura educativa en alrededor de 20 millones para países de medios y bajos ingresos, pero aún quedan 121 millones de niños y niñas sin escolarizar. En estos países, 1 de cada 6 niños no termina su primaria, y 1 de cada 3 adolescentes no termina su secundaria; todavía hay 750 millones de adultos sin competencia en lectura-escritura (UNESCO, 2015).

Al revisar la bibliografía se puede advertir que a pesar de la clara disposición por relacionar el avance de los países con la superación de la pobreza y la educación gratuita, ello no es necesariamente la única condición para la prosperidad. Es importante dar protagonismo a los docentes como productores de un saber especial, vinculado a los derechos decantados en la convención y que podría potenciar los objetivos planteados.

### ***Los profesores como intelectuales***

Las reformas educativas en Latinoamérica muestran escasa confianza por las ideas de los profesores para ejercer el liderazgo moral e intelectual a favor de las futuras generaciones. Según Giroux (1997), es fundamental revisar las fuerzas ideológicas que reducen el papel del profesor al de un técnico especialista que cumple cabalmente con un currículo específico; perspectiva que se ha acentuado con el desarrollo de políticas educativas que pretenden incorporar recomendaciones foráneas y desconocen los contextos locales.

Muchas de las acciones educativas impulsadas por los ministerios de educación y secretarías de educación no han tenido en cuenta la voz del maestro y la maestra, que son quienes mejor descifran el contexto escolar. Una propuesta curricular debe partir de las necesidades locales y particulares de los estudiantes, y son los maestros y maestras quienes las conocen más de cerca; por ello, es importante impulsarles como intelectuales con un saber mediador entre las disciplinas y la realidad de los estudiantes (Moreira, 1991).

En los colegios oficiales de Bogotá esta realidad es compleja, los estudiantes llegan con profundas vulneraciones a sus derechos, muchos con hambre, maltratados y desplazados por el conflicto armado; el colegio, de alguna manera, tiene que salvaguardarlos. Los maestros son muy conscientes de esa realidad y por ello no dejan de lado su compromiso político de apoyarlos, mostrarles un futuro posible y entregarles un saber que les permita sobreponerse a la realidad social en la están.

La palabra del maestro tiene poder y es necesario encontrarle confidentes, más personas que la escuchen, tiene mucho que decirle a la sociedad, a la política, a las

familias, a la cultura. Como se dijo anteriormente, la palabra transforma, decir la palabra es desencajar la realidad; nadie dice la palabra solo, decirla significa para los otros, es un derecho de todos los hombres (Freire, 1983). El hombre es un ser que no solo está en el mundo, sino que está con el mundo, es un ser de relaciones; no es pasivo, interfiere con su poder creador del discurso para modificar el mundo, lograrlo implica crear nuevas realidades, y hacerlo es el reto de los maestros y maestras oficiales de los colegios de Bogotá, para que los niños y niñas en la escuela compongan su contexto mediante la garantía integral de todos sus derechos.

Con este espíritu argumentativo, el estudio pretendió alcanzar la primera cumbre en la alta y difícil montaña de los derechos de niños y niñas, mediante la intención decidida de posicionar al maestro/a como un investigador que escribe sobre su quehacer, que potencia su voz para que resuene en los ámbitos educativos y está alerta a las exigencias sociales, mientras adapta sus metodologías buscando dar las herramientas y conocimientos necesarios a los escolares, para que se desenvuelvan en los ámbitos laborales y sociales que el país demanda.

El trabajo directo y constante con el maestro y la maestra les permitió centrar su mirada en el derecho de niños y niñas a recibir una educación integral, y avanzar en la producción de conocimientos y saberes inherentes a su práctica. Para lograrlo, el estudio se centró en promover en los docentes la sistematización de su práctica, con el fin de mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión, prestando especial atención en el perfeccionamiento de su habilidad escritural, para que les fuese posible posicionar su saber y darlo a conocer en los diferentes escenarios sociales, culturales, políticos o económicos.

Con este estudio se pudo generar y socializar conocimientos sobre la vida escolar y la educación en derechos, a partir del reconocimiento de los actores educativos como sujetos del desarrollo humano en sus dimensiones individuales y colectivas, y en relación con los contextos en los que interactúan. También se pudo dar cuenta de la vida escolar en sus diferentes dimensiones mediante la reflexión, el debate y el discernimiento desde procesos de sistematización.

## Referencias

- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, pp. 171-178.
- IDEP. (2014). *Diario de maestros y maestras “palabras tomadas”*. Bogotá: IDEP.
- Moreira, M. A. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.

- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas.
- ONU. (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Obtenido desde <http://www.un.org/es/millenniumgoals/beyond2015-overview.shtml>
- Robinson, K., y Aronica, L. (2012). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Grijalbo.
- UNESCO. (2015). *Education for all, 2000-2015*. Obtenido desde <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.WkYQ0SLb.dpbs>
- Zuleta, E. (1998). Colombia: violencia, democracia y Derechos Humanos. *Colombia: violencia, democracia y Derechos Humanos*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

## Material de consulta

- Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. CDIA. (2007). *Promoviendo Ciudadanía. Sistematización de las experiencias de procesos de participación de las niñas, niños y adolescentes*. Paraguay: CDIA.
- Campaña Mundial por la Educación y el Fondo Educativo Results. (2011). *Hagámoslo bien. Educación para las niñas*.
- Coordinación Educación y Cultural Centroamericana CFCC/SICA. (2013). *Completar la Escuela en Centroamérica. Los desafíos pendientes*. UNICEF, Editora VRC.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. FAMDI.
- Fundación Bernhard Van Leer. (2009). *Los derechos de los niños en la primera infancia*. Países Bajos: Fundación Bernhard Van Leer.
- Escobar, A. (2002). *Globalización, desarrollo y modernidad. Planeación, participación y desarrollo*.
- Flores Morador, Fernando. (2013). *El país de los rascacielos sociales*. Lund: Lunds Universitet.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fundación Paniamor. (2006). *Lucha contra todas las formas de discriminación en niños, niñas y adolescentes en Centroamérica*. San José: Save the Children.
- Garcés, O. L. Z., y De Echeverry, O. L. Z. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. México: Siglo del Hombre Editores.

- García, J. R. F. (1997). Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (29), pp. 67-76.
- Hammarberg, T. (1997). *La escuela y los Derechos del Niño*. Roma: UNICEF, Innocenti lectures.
- Iniciativa Global para acabar con todo castigo corporal hacia niños y niñas. (2009). *Prohibir el castigo corporal de los niños*. Suecia: SIDA.
- Instituto sueco. (2013). *Aprender para la vida*. Obtenido desde [www.sweden.se](http://www.sweden.se)
- Instituto sueco. (2013). *Literatura infantil sueca*. Obtenido desde [www.sweden.se](http://www.sweden.se)
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Latapí Sarré, P. (2005). La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: el caso de Observatorio Ciudadano de la Educación. *Perfiles educativos*, 27(107), pp. 7-39.
- Lester, S., y Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar*. Países Bajos: Fundación Bernhard Van Leer.
- Llorens, J., Losa, J., Rodríguez-Villasante, J., Heredia, J., Gómez, M., y Gómez, M. (2012). *Estudios de derecho internacional y de derecho europeo en homenaje al profesor Manuel Pérez González*.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Guía 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar. ¿Qué puedo hacer para fortalecer la Convivencia Escolar?* Bogotá: MEN.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Naciones Unidas. (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. New York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas, Alto Comisionado para los Derechos Humanos. (2013). *Estado Mundial de la infancia. Niñas y Niños con discapacidad*. New York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2010). *Plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos*. New York: Naciones Unidas.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Educatio Siglo XXI*, 23.

- Plan Internacional. (2008). *Aprender sin miedo. Terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan.
- Plan Internacional. (2012). *Por ser niña. Estado mundial de las niñas*. Woking: Plan.
- PNUD. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad*. Bogotá: PNUD.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, INEE. (2009). *Educación en emergencias: cómo incluir a todos*. Ginebra: INEE y Acnur.
- Save the Children. (2004). *Los niños primero. Perú*. Suecia: Save the Children.
- Save the Children. (2008). *Haciendo lo correcto por las niñas y los niños. Una guía sobre programación de derechos del niño para profesionales*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2009). *No a la violencia. 30 años de la abolición de castigo físico*. Suecia: Oficina del gobierno de Suecia y Save the Children en Suecia.
- Save the Children. (2009). *Estos son tus derechos, 5-9 años. Inspiración*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2009). *Estos son tus derechos, 5-9 años. Folleto para niños/as*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2009). *¿Cómo diseñar un reglamento disciplinario escolar?* Londres: Save the Children.
- Save the Children. (s.f.). *Convención del niño. 9 -11 años/ 12-14 años/ 15-18 años*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2011). *El papel de los sistemas nacionales de protección a la niñez*. Londres: Save the Children.
- Save the Children, UNICEF, Comité Comunidad Valenciana. (s.f.). *Guía mediación escolar*. Valencia: Save the Children, UNICEF, Comité Comunidad Valenciana.
- Save the Children. (2012). *¿Quién te quiere a ti? Guía para padres y madres. Cómo educar en positivo*. Londres: Save the Children.
- Save the Children. (2013). *La participación infantil en proyectos en Euskadi*. Euskadi: Save the Children, Delegación Euskadi.
- Serrano, M. (2005). Derechos Humanos y educación social. *Revista de educación*, No. 336, pp.19-39.

- Skolverket (Dirección nacional de Educación en Suecia). (2011). *Plan de la escuela básica, la clase preescolar y el centro de actividades extraescolares*. Suecia: Skolverket.
- Skolverket (Dirección nacional de Educación en Suecia). (2011). *Plan de educación preescolar 98* (Modificado 2010). Suecia: Skolverket.
- Traverso Arnillas, G., y Paucar Meza, N. (2006). *Monitoreo y evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo*. Suecia: Save the Children.
- UNESCO. (2004). *Seminario Internacional sobre Políticas Educativas y Equidad*. New York: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. New York: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. New York: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015*. New York: UNESCO.
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los Derechos Humanos*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2008). *Se trata de capacidad. Una explicación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. New York: UNICEF.
- Verhellen, Eugene. (2000). *La convención sobre los derechos del niño*. Girona: Instituto de Recerca obre qualitat de vida, Universidad de Girona.
- Woodhead, M., y Oats, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva, la Universidad abierta*. Reino Unido.
- Yukl, Gary. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson, Educación.

## **Enlaces claves para consultar los derechos de los niños y de las niñas**

[www.un.org/es/millenniumgoals/](http://www.un.org/es/millenniumgoals/)

<http://www2.ohchr.org/spanish/bodies/crc/>

[www.savethechildren.es](http://www.savethechildren.es)

[www.savethechildrenhonduras.org](http://www.savethechildrenhonduras.org)

[www.savethechildren.org.gt](http://www.savethechildren.org.gt)

[www.sweden.se/sp](http://www.sweden.se/sp)